

■ 职前教育

教师资格“国考”视角下地方院校学前教育专业学生的培养困境及解决策略

张承宇

(内江师范学院,四川内江 641000)

摘要:教师资格“国考”规定了师范生的培养方向,给高校引发一系列需要思考的问题。不少学校对学生的培养取向认识不清,甚至在提升素养与考试先行之间来回摇摆。实际上,二者是可以统一的。本文针对学前教育专业学生的培养现状,指出了目前高校人才培养过程中与“国考”的要求不相符的地方,进一步分析了背后隐藏的原因,进而提出了“实践型”人才培养的解决对策。

关键词: 教师资格;国考;学前教育;人才

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2017)08-0116-05

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2017.08.025

The Problems and Tactics Research of Students Training of Preschool Education in Local Colleges Under the Background of National Examination

ZHANG Cheng-yu

(School of Education, Neijiang Normal University, Neijiang 641000, China)

Abstract: Nowadays, the teacher certification examination has become a national examination. It brought a series of questions for training normal school students. Many people can't catch the meaning between enhancing their attainment and passing test. In fact, they can be unified. On the basis of the researches, the author pointed the questions in training preschool education students in local teachers colleges. Through disclosing the reasons, the auther put forward some measures in training practical students under the background of national examination.

Key words: teacher certification; national examination; preschool education; talented person

教师资格考试改革是贯彻落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》的重要举措,更是提升中小学教师素质、提高教育质量的关键举措。自从提出改革中小学教师资格认证办法以后,各省市积极组织筹备各项工作,为改革的顺利推进打下了良好基础。有部分省市先行试点,四川省也于2016年正式启动“国考”,但社会考生的通过率并不高,这样就给了师范院校一个警醒:如果再不改

变其人才培养方向,学生将很难适应社会新要求。

一、“国考”对学前教育专业学生的新要求

(一)理论知识范围更加广泛、内容更加专业并趋于综合

2013年8月15日,教育部印发的《中小学教师资格考试暂行办法》中规定了报考条件、考试内容与形式、考试实施等共7章36条内容。^[1]其中指出了

幼儿园教师资格考试笔试科目为《综合素质》《保教知识与能力》2科,虽然只有两科,但涵盖的专业知识内容很广泛。比如《保教知识与能力》包含了幼儿心理学、学前教育学、学前卫生学、教育活动组织与实施等学科知识;综合素质是作为幼儿教师应该具备的基本条件,包括职业理念、法律法规、职业道德规范、基本能力等。相比以前《教育学》和《教育心理学》的单科知识要求,内容更全面,更专业,更为综合。

(二)更为注重知识应用

在考察所列范围的知识点时,不是要求考生死记硬背,而是更强调灵活运用。比如在考察职业理念这一内容时,不是用简单的填空或简答这样的传统方式,大多数情况下是让考生对现实生活中某一教育现象或教育问题进行解读,通过学生的见解,从中发现他们的教育观、儿童观、教师观等。

(三)强调学生实践能力尤其是即兴创作能力的培养

在面试部分,通过学生的活动展示,着重考察他们的各种能力:组织活动的 ability;弹唱能力;绘画能力;讲故事的能力;设计游戏的能力等,最重要的是随机应变和即兴创作的能力。因为这些任务是要在规定时间内完成,而且内容不仅要符合题目要求,还要现场灵活选用活动材料、运用多样的方法进行创作。

二、学前专业学生的培养现状与“新要求”的错位

(一)教学目标偏重知识获得

从课程类型来看,学前专业的课程有两类,一类是技能课,如,美术、钢琴、视唱等,这些课程比较关注学生的实践练习。另一类是理论课,既有基础理论课,也有应用性较强的教法课程。就理论课而言,大多数高职院校学前专业课程仍以“传授知识”作为教学的主要任务,课堂上不乏“照本宣科”的现象,学生的任务主要是理解和掌握理论知识。

以内江师范学院为例,从学前专业各课程的教学大纲来看,基础理论课和教法课所有的学时都是理论学时,没有实践课时的设置。另外,通过对学前教育专业任课教师的调查显示,在理论课程的一节课中,有82.5%的教师讲授新知识的时间大约占40分钟,只留5分钟左右进行练习;甚至有5%左右的老师是从头讲到尾;只有极少数的教师给了学生大约10分钟的自主学习时间。同时,学生也反映了类似的问题,认为习惯采用单一讲授法传授新知识的

教师确实不在少数。还有,从考核内容来看,需要学生通过再认和再现解决的题目分值大致占考试内容的80%~85%。剩下的部分,有的教师会让学生进行案例分析,也有部分教师会考察学生的活动设计能力,不管什么样的内容,都是通过纸笔测试实现的,缺少了组织和实施等更多动手操作的方式。总之,教学过程中对知识技能方面的目标关注较多。

(二)教学内容缺乏整合

首先,任课教师之间沟通不足。目前,不管哪级哪类的学校都基本延袭了分科课程的传统,大学课堂也不例外。专业课任课教师基本上是各行其是,虽然设置有学前教育教研室,但基本没有充分发挥自身的功能,很少有磨课研课等类似的活动开展。

其次,课程之间缺乏整合。就教学内容而言,虽然每门课程都有自己的体系和结构,但是相近课程之间会有内容的融合和交叉,有的内容会在三四门课程中重复出现。比如,皮亚杰的认知发展阶段理论,在教育心理学、发展心理学等基础理论课程中会讲解,但在学前教育心理学、儿童游戏理论等课程中还是会提到,课堂上会出现要么同样的内容讲3~4遍,要么一遍都不讲的现象。

最后,课程内容与实践整合欠缺。一是不能基于已有经验理解课程内容;二是不能将所学理论知识有效应用于教学实践中。

(三)教学方法重教轻学

在教学过程中,强调教学方法的多样化,教学方法既包括教的方法,也包括学的方法。在课堂上,教师会有意识地关注这个问题,除了传统的讲授法,会尽可能地采用演示、讨论、谈话等多种方法。从学习的角度来看,目前有以下两种方式,第一是学生自学课本内容,然后进行归纳总结,二是学生进行活动展示,第二种方法一般是在教法课上采用,教法课是学前教育专业学生的必修课,肩负着培养学生专业技能的重任,是理论与实践相结合的课程。^[2]如对于学前儿童科学教育课程,教师会在每节课留出20分钟左右的时间,让学生分组展示科学活动。但对于理论性较强的课程,如对于学前教育史,第一种方法采用较多。

(四)教学评价缺乏实践能力的考核

对学生的终结性评价仍以“纸笔测试”为主要方式,考察内容以学科基础知识为主,即便是应用性较强的课程也是如此。有的学校允许申请特殊考试形式,但是所谓的“特殊考试”仍然没有摆脱纸笔测试和百分制运,而且这种考试形式一般限于考查课。对大多数课程而言,虽然在试卷中有应用性知识的

部分,也只是书面的运用,整体来看,评价形式单一,一味强调标准,缺乏灵活性、操作性,对实践能力的考察有所忽视。

三、出现错位的原因分析

(一)传统教学模式的影响

社会和个体的价值取向及思维方式等会对教育教学的变革产生较大的影响,中国传统与权威的内在价值取向在教学中表现出来的往往是崇尚教师权威,轻视儿童的主动学习与创新精神,不能将儿童视为活动主体。^{[3]202}传统教学模式是以教师为中心的,它的特点就是由教师通过讲授、板书及教学媒体的辅助,把教学内容传递或者灌输给学生。老师是整个教学过程的主宰,学生则处于被动接受知识的地位。这样的教学模式延续了上百年,已在人们的思想中根深蒂固,对各级各类学校都有影响,高校学前专业也不例外,教师教学行为的转变也不是一朝一夕就可以实现的。

(二)教师专业成长缓慢

虽然高校教师学历水平相对较高,但专业的针对性欠缺,仍然存在短板。就我们学院来看,硕士以上学历的教师占87%,但学前教育教研室中,本专业毕业的教师不足一半,其中大部分是刚毕业的年轻老师,有些科班出生的教师要带五六门课程,专业方向不突出。有的教师缺乏专业情怀,有的专业知识储备不足或知识更新速度慢,有的专业核心能力不足……而新教师的成长也需要更长的时间,叶澜等人从“自我更新”的角度对教师专业发展阶段进行了深入研究,把它分成了“非关注”阶段、“虚拟关注”阶段、“生存关注”阶段、“任务关注”阶段和“自我更新关注”阶段。^{[4]120}同时指出,每位教师从新手教师转变为专家型教师至少需要3—10年的时间。主客观因素都决定了教师的成长是一个缓慢的过程。

(三)学生学习压力较大

据调查,内江师范学院学前专业学生课程安排较满,有的班级周学时高达30节,有些课程还有课后作业,自己可支配的业余时间较少。对于有些同学来说,技能型课程是短板,需要花费大量的时间不断练习,还要完成英语、计算机的过级任务,另外,还要参与学校和院系组织的各项活动,每天处于忙碌紧张的状态,承受着身心的双重压力,而这些课外活动与学生所学专业关系不是十分密切^[5]。

他们没有更多的精力高质量完成课任教师布置的任务,也没有更多的时间自主学习,只能把理论课程抛在一边。在课堂上,他们更习惯于依赖教师,对

于教师提出的问题不是积极思考解决而是尽量回避,如果提出动手操作的要求,甚至有抵触情绪。

(四)教学制度缺乏弹性

制度设计是制度建设中至关重要的一环,制度设计的合理与否直接关系到教学的质量和水平。目前,大部分学校的教学管理制度细化、刚性,如果稍有违反,则被视为教学事故处理。教师只能按部就班,在固定的时间、固定的地点上课,束缚了灵活的教与学方法的采用,虽然便于管理,但缺少了创造的空间与土壤。就教学评价制度而言,终结性评价是非常重要的环节,其中,学生的学业成绩测量尤为重要。就我们学校而言,学校规定的期末考试出题要求非常详细、严格,包括试题的类型、数量等都有硬性规定,而且必须附有标准答案及评分标准,甚至对每一个大题的小分都要明确具体。同时,测量方式只看到了学科差异,却没有关注到不同性质课程的差异性。不论是理论性强的还是实践性强的课程,都采用统一的模式和标准。其实,学前专业的教法课程是完全可以与实践操作进行考核的。

四、学前专业学生培养方向转变策略

“转向”并不意味着为了国考而把课堂变成“训练场”,而是挖掘“国考”对学生培养的新要求,在现行学前教育专业教学中找到合适的培养路径,遵循“参照它,不唯它”的原则,将二者有机结合起来。^[6]

(一)转变传统教学模式,实现“做中学”

“做中学”原本是杜威(John Dewey)针对当时美国脱离儿童生活经验、纯知识灌输的传统教育,提出的新主张,强调以儿童为中心。后来,这一理念被大多数国家和地区采纳,并被用于学科教育中。2001年我国教育部和中国科技技术协会共同启动了有重大意义的科学教育改革——动手做,即基于探究的科学学习和科学教育。这种理念也可以推广运用于高校学前专业课程中,要转变传统模式,不只是方法的变化,而是包括目标、内容在内的一系列的改变。

1. 教学目标从重知识转向重能力培养

在中小学课程改革之初,朱慕菊主编的《走进新课程》一书中就提出要实现课程功能的转变,即要从单纯注重传授知识转变为引导学生学会学习,要培养学生的健全人格,创新精神和实践能力等。这一观点,不仅适用于中小学,大学课堂也应该秉承这种理念,要克服“重知识轻能力”的现象,在教育实践中慢慢摸索前行。

(1)适当调整教学目标

目前,在制定教学目标时,强调“三维度论”,包括知识技能目标、情感态度价值观目标和过程方法目标。在教学设计时,要兼顾三个方面的内容,不能顾此失彼,但也要有轻重缓急。适当降低知识技能目标的比重,增加其他两方面的内容。

(2)有效安排上课时间

目标是教学活动的出发点,因此,教学环节的设置和时间的安排都要围绕教学目标展开。缩短讲课的时间,让学生能有更多的时间参与到教学活动中,只有与所学知识互动,才能学会方法,培养情感,增长能力。

(3)适时转换教学重心

教学活动既包括教的活动,也包括学的活动。很多人把教学活动等同于教的活动,教师才是主导。但是,既然强调学生主体,只有把学的活动提上日程才是科学的。在关注教的目标时,也要考虑设计学的目标。因此,要适时转换主角,该教师解释和指导的时候,教师是主角;该学生自主发现和探究的时候,学生是主角。这样才能使教的目标和学的目标都达成。

2. 凸显教学内容的整合性及应用性

(1)实现内容整合

树立整体教育观,教师之间要相互合作,研课磨课,共同生成教学内容;树立整体课程观,加强学科间的联系,优化课程内容;树立整体发展观,教师不仅要有专业知识、专业技能,还要有教育信念与专业情感等,教学内容要兼顾几个维度的内容。^[7]从形式上看,可以采用采用讲座、课题或讨论等,而不一定按章节教学。

(2)改革教材,适当删减理论性知识,增加应用性部分

目前,高师院校学前专业的教材理论性都较强,虽然,也有部分应用型教材问世,但理论框架改动不大,应用型特征不明显,而且缺少适应地方院校学生的适宜性教材。而且一学期课时有限,有的课程根本不能在规定时间内完成所有内容,所以,教师在选择教学内容时,可以将理论部分的内容适当减少,保留学科基本结构,增加与幼儿园实践活动开展密切相关的内容。

(3)加强教学内容与生活实际的联系

教师在进行讲解时,不论是什么性质的知识,都要基于学生的已有经验,或通过更多的案例分析让学生理解和接受,也要将所学知识的价值通过社会生活体现出来。

3. 教学方式从重教转向重学

(1)关注学生收集、整理和分析信息的方法获得备课是教学的首要环节。在这一环节,教师要搜集相关信息,要把所教知识吃透、内化,然后再把知识传递给学生。如果运用这一教学模式,学生易处于被动的状态。因此,要改变这种传统做法,适当培养学生收集和整理信息的意识和能力,让学生自主获取知识,增强其学习的主动性和积极性。

(2)调动学生多感官参与,积极思考问题

教的方法与学的方法是相辅相成的。教师在课堂教学中要运用多样的方法,除了讲解之外,要综合运用演示、实验、讨论等多种教学方法,只有这样,学生才不只是简单的听,才会有看、摸、闻……等更多认知事物的方式,才会有更多的感官参与,并积极思考问题。另外,利用互联网来增加学生学习的灵活性与主动性。如建立相应网站或利用QQ讨论群进行实时交流;创建能为课程与教学服务的“电子资源库”;借助专业教育网站等。^[8]

(3)注重学生动手操作等实践性方法的运用,提升学生能力

学生学的阶段既包括感知和理解知识也包括巩固和应用知识,每个阶段都是至关重要的,但应用知识更加与生活及学习的价值相关。应用知识的方式有很多,大致可分成书面应用和实践应用两种,而前一种方式在教学中用的频率更高,占比更大,而实际上应该采用更加多样的方式,提升实践性应用的比重,可以采用活动设计、模拟课堂甚至实战演习等方式。另外,还要关注学生即兴创造能力的培养,能够在短时间内找到活动开展实施的大体思路。这一转变不仅有利于国考,而且也有利于学生日后的职业及社会适应。^[9]

(二)提升教师团队专业素养

1. 引进专业人才,充实学前专业教师队伍

适当引进学前教育专业人才,尤其是专家型专业教师,扩充专业队伍,优化人员结构,提升教师队伍整体素质,加强高层次学科梯队建设。

2. 加强继续教育,更新专业理念,提升专业能力

近年来,我国高校教师培训学习的机会不断增加,作为年轻教师或非科班出生的教师要多走出去,掌握学前教育方面的发展动态,既包括理论的部分,也包括实践的层面。方式也可以多种多样、自由选择,既可以参加学术会议,又可以观摩学习,可以进行教研室学术研讨,也可以深入幼儿园一线进行挂职锻炼等方式。以社会学的“发展共同体”理论为基础,从教师培训的行为主体、行为客体、行为环境、行

为手段和行为结果等要素综合进行保障,确保教师专业化水平的提高。

3. 以老带新,加速年轻教师成长

青年教师的专业成长离不开整个教师群体的影响,如果一个教研室的各成员之间能相互学习和促进,那么,每个人都可以不断突破自己的能力上限,全力实现共同理想。

以老带新是培养年轻青年教师、造就骨干教师的有效途径。一是新毕业生可以与富有教学经验的老教师结成师徒,通过给青年教师上示范课和跟踪听课指导等方式,帮助青年教师尽快适应工作岗位,搞好教学工作;二是互相帮带开展课题研究,总结、提炼幼儿园教学实验中存在的问题,形成研究主题。在大家的共同努力下,使整个的学前专业教师队伍得到发展。

(三)适当缓解学生压力

1. 优化专业课程设置

课程设置是各级各类学校实现培养目标的重要内容。在全面推进素质教育的今天,要求任何专业的课程设置必需体现培养学生的创新精神和实践能力这一目标,学前专业也是如此。首先要调整课程结构,增加实践性课程的比例,比如,环境创设、玩教具制作、活动设计等课程就很实用,又具有操作性。其次,要结合幼儿园对教师的要求进行有针对性设置。比如,技能课也应该有“学前特色”,而不是画国画、学素描、弹唱流行歌曲等。最后,理论性课程也要与实践结合,尤其是应用性较强的理论课程,可以分为两个部分,一部分理论课时,一部分实践课时,不仅有助于学生理解所学内容,二是能够更好地提升学生应用知识的能力。

2. 技能课目标关注个别差异

由于每个学生基础不同,在技能课中表现出很明显的差异性。比如,钢琴,有的学生从小就在培训班学习,有的甚至达到较高级别,他们在钢琴课上就不费吹灰之力,而有的学生上大学之前从来都没有接触过,要从零学起,认键盘、学指法……还有一些男生,再怎么努力,结果都不尽如人意。

让每名学生对每项技能都样样精通也是不可能的事,每项技能都平均用力,用时不少,可能最后的结果是:什么也知道点,但又什么都没学会。对于学前专业学生,可以让他们选择自己的优势技能重点培养,这也是符合多元智能理论的。加德纳曾指出,每一个孩子都是一个潜在的天才儿童。每一个孩子都有自己的“学习风格”,所以教师应注意尊重学生的个别差异,认识每个学生的长处,发挥他们的所长。

(四)推进弹性教学改革

1. 制定弹性评价制度

教学评价制度应少些刚性,多些弹性。标准应该有,但太过强调标准就缺少了自主发挥的空间。制度可以从范围、原则等方面约束,无需事无巨细。学校可以把评价的自主权真正交给教师,教师自主决定评价方式和评分标准。

2. 过程性评价与终结性评价相结合

过程性评价和终结性评价各有其特点和功能,二者缺一不可。过程性评价侧重学生的参与,结果性评价侧重知识技能的掌握及能力的提升。对学生的评价两种类型都要兼顾,而且教师可以根据学生情况灵活掌握二者的比例。

3. 采用类型多样的评价方式

教学评价应进行全方位的改革,正如很多学者提到的,可以从评价的实施者、评价内容和评价方式等方面入手。这里,只对评价方式进行阐述。终结性评价除了采用传统题型的纸笔测试以外,还可以采用写论文、辩论、活动展示等方式;过程性评价可以从学生的出勤,上课积极参与学习的程度,平时作业的完成情况等方面考查。

高校肩负人才培养的重任,只有坚持正确的方向,才能培养出符合社会需要的优质人才,也才是育人的初衷。

[参考文献]

- [1] 教育部师范教育司,教育部考试中心. 中小学教师资格考试暂行办法[Z],2013.
- [2] 李敏. 基于课程整合的高校学前教育专业教法课改革[J]. 陕西学前师范学院学报,2017,33(2):125-128.
- [3] 虞永平. 学前教育学[M]. 北京:高等教育出版社,2012:202.
- [4] 全国十二所重点师范大学. 教育学基础[M]. 北京:教育科学出版社,2002:120.
- [5] 刘丁玉. 地方本科院校学前教育专业实践教学存在的问题及对策[J]. 陕西学前师范学院学报,2016(10):72-75.
- [6] 陈惠津. 教师资格国考制度下教育学课程改革研究[J]. 教育评论,2016(09):115.
- [7] 官瑞娜,贾玉霞. 新教师资格考试制度下学前教育专业课程问题审视及建议[J]. 陕西学前师范学院学报,2017(2):125-128.
- [8] 赵梦莹. 教师资格证“国考”背景下的学前教育专业教法类课程改革与探索[J]. 太原城市职业技术学院学报,2016(2):131.
- [9] 程艳. 教师资格证国考对学前教育专业人才培养的挑战与机遇[J]. 江西广播电视大学学报,2016(4):90.